

> ÊTRE PUBLIC DES TIC

CATHIA PAPI

Centre universitaire de recherches sur l'action publique et
le politique, épistémologie et sciences sociales

Université de Picardie Jules Verne

F-80027

cathia.papi@u-picardie.fr

L'UNIVERSITÉ ET SON PUBLIC ENTRE TRADITIONS ET ÉVOLUTIONS

Résumé. — L'idée selon laquelle l'interaction avec un environnement riche en technologies numériques ferait des jeunes une génération numérique en rupture des précédentes nourrit bon nombre de représentations. Or, les recherches dans ce domaine contestent l'idée d'une uniformité générationnelle, et par là même d'une dichotomie entre natifs et immigrants du numérique, en pointant les différences de situations selon les pays, les similarités entre les usages des jeunes et des moins jeunes et la diversité des pratiques des moins de trente ans. Dès lors, nous proposons de mettre quelque peu de côté la notion de génération souvent associée aux usagers du numérique et de privilégier celle de public (actif) pour appréhender les représentations et pratiques des étudiants inscrits en licence à l'université de Picardie Jules Verne. Les réponses fournies à un questionnaire par les étudiants préparant le C2i, tout comme leurs résultats à cette certification, font notamment ressortir des usages et compétences des TIC bien en deçà des représentations. Au-delà des aptitudes supposées naturelles, il apparaît effectivement que les pratiques sont ancrées dans le temps du quotidien et des usages scolaires antérieurs. Les données recueillies remettent pleinement en cause l'idée globale de génération numérique et, plus finement, celle d'un public complètement différent des précédents et en rupture avec ses enseignants. Elles invitent ainsi à dépasser les représentations pour chercher à comprendre les attentes et perspectives des différents acteurs de l'université.

Mots clés. — C2i, enseignement supérieur; génération numérique, public, TIC, usages sociaux.

Avant même l'élargissement progressif des services publics au lendemain de la Première Guerre mondiale, l'éducation faisait déjà partie des « activités considérées comme étant d'intérêt commun et devant être à ce titre prises en charge par la collectivité » (Chevallier, 2007 : 14). Si l'université est ainsi un établissement public d'enseignement supérieur, remplissant un service ouvert à tous (Rey, 2012 : 2858), elle n'en a pas moins un public¹ spécifique. S'adressant aux titulaires du baccalauréat ou équivalent, l'université a tout d'abord concerné un public restreint avant de se démocratiser au milieu du xx^e siècle. Le baccalauréat s'est répandu de telle sorte qu'avec un taux de réussite aux alentours des 80 %, c'est aujourd'hui environ 65 % d'une génération qui s'en trouve titulaire (Vitry, 2009 : 72) et est donc susceptible de fréquenter l'université.

Dans le même temps, les technologies ont évolué et ont également connu un processus de démocratisation. Alors qu'au début des années 1980 les détenteurs d'un ordinateur étaient rares et l'internet non connu du grand public, aujourd'hui, plus des trois quarts des Français ont au moins un ordinateur et une connexion internet (Bigot, Crouette, 2011). Miniaturisées, allégées, regroupant des fonctionnalités de plus en plus nombreuses, des capacités de stockage et vitesses de connexion de plus en plus grandes, les technologies de l'information et de la communication (TIC) font désormais partie de la vie courante au point que certains ne souhaitent plus s'en passer :

« Les plus accros sont les cadres [...] suivis des 18-24 ans qui, lorsqu'ils disposent d'un équipement portable, l'emportent avec eux en vacances ou en week-end dans 59 % des cas » (Bigot, Crouette, 2011 : 135).

Si l'université a fait face à l'accroissement et à la diversification de son public en multipliant les filières, notamment professionnelles, se posent encore des questions concernant les dispositifs de formation et pratiques instrumentées susceptibles de s'inscrire dans l'évolution socio-technologique affectant les représentations et pratiques de son public. En effet, les étudiants actuels sont pensés comme différents de leurs prédécesseurs en ce sens où ils seraient marqués par les spécificités technologiques de leur environnement quotidien. D'où les représentations populaires des jeunes, nés à partir des années 1980², comme « *tech-savvy* » ou maîtres des technologies et les qualifications de « *net-generation* » (Tapscott, 1998), « *millennials* » (Strauss, Howe, 2000 ; Oblinger, Oblinger, 2005), « *digital natives* » (Prensky, 2001a), ou, en français, de « génération du numérique » ou « génération sans fil » (Millette, 2010) voire de « zappeurs systématiques » (Dumas, 2004) avancées par certains auteurs.

¹ « Les premiers emplois substantivés de "public", n. m., apparaissent au xiv^e s. (1391, *le publique*) et s'expliquent, soit à partir du français *public*, soit comme un emprunt au latin *publicum*, substantif, neutre tiré de *publicus*, désignant le domaine public, spécialement le Trésor public, la chose publique (c'est-à-dire l'État) et, par métonymie, la foule, la collectivité. [...] Plus courant est l'emploi restreint pour désigner l'ensemble des personnes lisant, voyant ou entendant une œuvre ou un spectacle (1587) et l'auditoire, l'assistance d'un spectacle (1751) » (Rey, 2012 : 2858).

² Les dates avancées vont de 1977 à 1997 selon les auteurs.

Ainsi, les moins de trente ans sont considérés comme faisant partie d'une même génération, concomitante à la diffusion d'une génération de technologies – allant de l'ordinateur au téléphone portable et l'internet dans les sociétés modernes – et impliquant une transformation des pratiques et des êtres. D'où la diffusion, depuis une dizaine d'années, de l'idée selon laquelle la jeunesse actuelle influencée par les technologies et tout particulièrement les jeux vidéo, pense différemment des générations antérieures et notamment des enseignants, immigrants du numérique selon Marc Prensky (2001b). Une telle vision incite alors à inviter les universités à changer voire à considérer ces institutions comme des vestiges du passé à l'instar des « étoiles dont nous recevons la lumière, mais dont l'astrophysique calcule qu'elles moururent voici longtemps » (Serres, 2012 : 66).

Dès lors, l'université et son public sont-ils en déphasage ? Autrement dit, s'ils sont certes nés avec ou après la diffusion des TIC dans la société, dans quelle mesure les étudiants actuels se sont-ils approprié ces technologies et quels en sont les impacts au niveau de la formation universitaire ?

Alors que les travaux empiriques sur les rapports des jeunes aux technologies se sont multipliés depuis quelques années, nous proposons de passer en revue leurs résultats concernant les jeunes adultes, moins souvent évoqués que les enfants et les adolescents. Nous verrons que la plupart des recherches dans ce domaine portent sur les étudiants de première année d'enseignement supérieur vivant dans des pays anglo-saxons et proposerons ainsi d'étudier ce qu'il en est d'étudiants français inscrits en première année de licence. Croisant revue de littérature et résultats d'enquête, nous pourrons alors ouvrir une discussion sur la potentielle spécificité de ce public et, par là même, sur les enjeux de leur prise en considération dans les établissements publics d'enseignement supérieur.

Le rapport aux TIC détermine-t-il le public ?

Alors que, depuis l'entrée dans le ^{xxi}^e siècle, des articles et ouvrages sur la génération dite « numérique » ne cessent de paraître afin d'en pointer les spécificités voire de fournir des modes d'emploi sur la manière de travailler avec eux, les recherches mettent quant à eux en relief les limites de tels clichés. Elles remettent principalement en cause l'idée d'une uniformité générationnelle et, par là même, d'une dichotomie entre natifs et immigrants en pointant les différences de situations selon les pays, les similarités entre les usages des jeunes et des moins jeunes et le manque d'uniformité dans les pratiques des jeunes.

La génération, phénomène spatio-temporel

« Emprunt au latin classique *generatio* "engendrement, reproduction" et en latin chrétien "descendance", du supin de *generare* "engendrer". *Génération* est introduit avec le sens d'"ensemble d'individus engendrés à la même époque, qui ont à peu près le même âge" » (Rey, 2012 : 1487).

Cependant, les approches sociodémographiques ou historiques mettent en avant que ce n'est pas tant l'âge qui fait la génération que le vécu partagé d'un contexte particulier :

« Pour qu'un degré soit franchi entre cette potentialité de génération et une génération effective, il faut en effet que se crée un lien entre ces individus égaux en âge : qu'ils partagent une destinée commune (même unité de temps, de lieu, de culture) ; qu'ils expérimentent les mêmes problèmes historiques concrets ; qu'ils participent des courants sociaux et intellectuels propres à leur société et à leur période ; qu'ils aient une expérience active ou passive des interactions des forces qui créent une situation nouvelle » (Devriese, 1989 : 13).

Dès lors, si l'idée d'influence d'une diffusion rapide et quasiment généralisée de technologies induisant des changements de pratiques tout particulièrement chez les jeunes peut avoir un sens, celui-ci est fortement limité dans l'espace. En effet, bien que l'accroissement soit plus rapide dans les zones jusqu'alors les moins équipées, les écarts de pénétration de l'internet dans différentes zones géographiques suggèrent à elles seules l'impossibilité de généraliser l'idée de « génération numérique » et permet d'observer que la large majorité des écrits sur le sujet soit l'œuvre d'anglo-saxons. En effet, comme le met en relief le tableau ci-dessous, c'est en Amérique du nord et en Océanie que les taux de pénétration de l'internet dans la population sont les plus élevés. La diffusion de l'internet y a commencé dès les années 1990 alors qu'elle a démarré plus tardivement sur d'autres continents tels que l'Afrique où, malgré une progression importante depuis les années 2000, le taux de pénétration est encore faible en 2012.

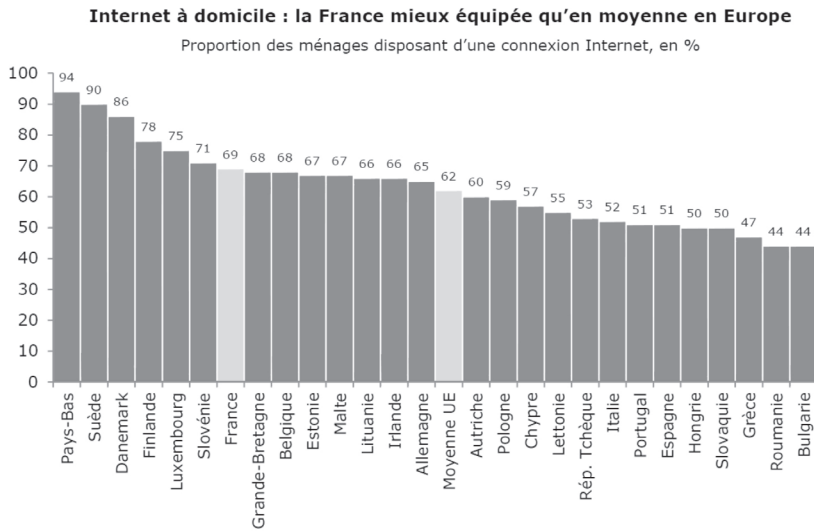
WORLD INTERNET USAGE AND POPULATION STATISTICS						
June 30, 2012						
World Regions	Population (2012 Est.)	Internet Users Dec. 31, 2000	Internet Users Latest Data	Penetration (% Population)	Growth 2000-2012	Users % of Table
Africa	1,073,380,925	4,514,400	167,335,676	15.6 %	3,606.7 %	7.0 %
Asia	3,922,066,987	114,304,000	1,076,681,059	27.5 %	841.9 %	44.8 %
Europe	820,918,446	105,096,093	518,512,109	63.2 %	393.4 %	21.5 %
Middle East	223,608,203	3,284,800	90,000,455	40.2 %	2,639.9 %	3.7 %
North America	348,280,154	108,096,800	273,785,413	78.6 %	153.3 %	11.4 %
Latin America / Caribbean	593,688,638	18,068,919	254,915,745	42.9 %	1,310.8 %	10.6 %
Oceania / Australia	35,903,569	7,620,480	24,287,919	67.6 %	218.7 %	1.0 %
WORLD TOTAL	7,017,846,922	360,985,492	2,405,518,376	34.3 %	566.4 %	100.0 %
NOTES: (1) Internet Usage and World Population Statistics are for June 30, 2012. (2) CLICK on each world region name for detailed regional usage information. (3) Demographic (Population) numbers are based on data from the US Census Bureau and local census agencies. (4) Internet usage information comes from data published by Nielsen Online , by the International Telecommunications Union , by GfK , local ICT Regulators and other reliable sources. (5) For definitions, disclaimers, navigation help and methodology, please refer to the Site Surfing Guide . (6) Information in this site may be cited, giving the due credit to www.internetworldstats.com . Copyright © 2001 - 2012, Miniwatts Marketing Group. All rights reserved worldwide.						

Tableau I. Taux de pénétration et de croissance de l'internet selon les zones géographiques³.

³ Source : Miniwatts Marketing Group. (2012). *Internet Usage statistics. The Internet Big Picture*. Accès : <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>. Consulté le 3 décembre 2012.

Il semble dès lors important de ne pas oublier que, selon les travaux de Howe et Strauss (2000), si les « *Millennials* » que Diana G. et James L. Oblinger (2005) associent à la « *Net Generation* » constituent une génération, c'est dans la lignée d'autres, se succédant environ tous les vingt-deux ans et formant des cycles d'environ quatre-vingt-dix ans dans l'histoire des États-Unis. Cette génération, ayant grandi dans un environnement marqué par les TIC, viendrait ainsi achever un cycle propre à ce pays.

Cependant, à l'intérieur d'une même zone géographique, les disparités d'équipements peuvent être importantes comme le met en relief le tableau ci-dessous concernant l'Europe, présenté dans le rapport du Crédoc (Bigot, Croutte, 2011 : 12).



Source : Commission Européenne, Eurobaromètre spécial, n° 362, février 2011

Graphique 1. Pénétration de l'internet dans les foyers européens en 2010.

Tandis qu'elles remettent en question la possibilité de parler de génération sans situer cette dernière, les disparités de connexion dans une zone limitée sont toutefois susceptibles de révéler des différences en partie liées à l'âge mais pas seulement :

« Rappelons que si internet s'est diffusé très rapidement dans la société française, il reste encore un fossé numérique important : 97 % des 12-17 ans disposent d'une connexion à domicile, contre seulement 27 % des 70 ans et plus ; le taux de pénétration n'est que de 38 % chez les non-diplômés, contre 97 % chez les diplômés du supérieur ; il est de 95 % pour les personnes vivant dans un foyer qui perçoit plus de 3 100 € de revenus mensuels, contre 43 % parmi celles dont le revenu ne dépasse pas 900 €. Les écarts tendent à se réduire au fil du temps, mais une partie des catégories les plus modestes reste en marge de la révolution numérique » (Bigot, Croutte, 2011 : 15).

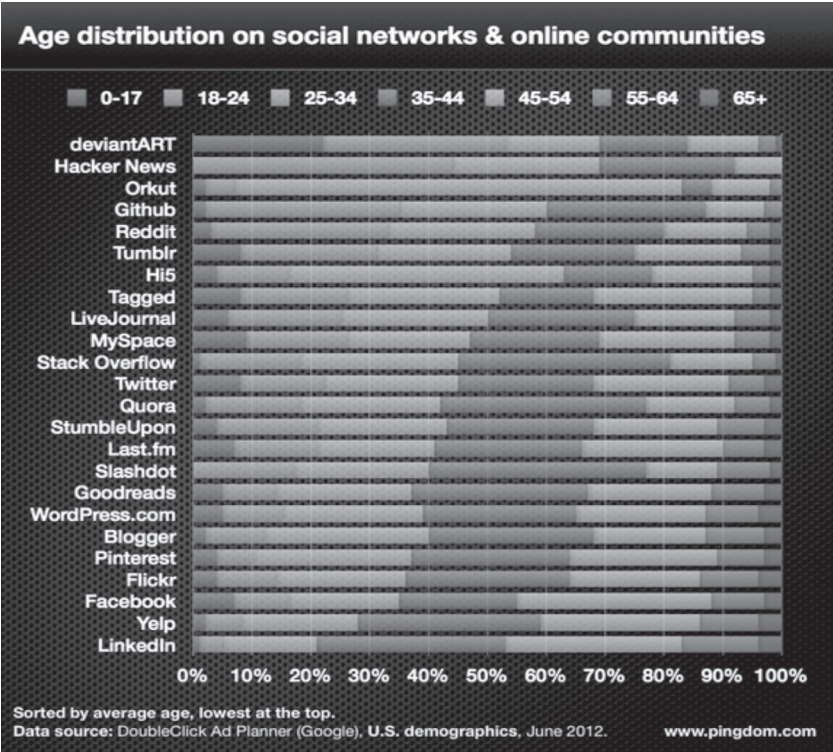
De plus, au-delà des différences concernant l'équipement, il convient de ne pas omettre les écarts concernant l'appropriation des technologies participant également au phénomène de fracture numérique (Granjon, 2011).

La maîtrise des technologies : une question d'âge ?

Les jeunes sont considérés comme multitâches, dépendants des technologies pour maintenir leurs liens sociaux, ouverts au partage de contenu, adeptes du téléchargement comme du copier-coller, opposés au paiement de ressources, rapides dans leur adaptation aux technologies et peu patients dans l'attente de réponses : « Stressés par l'inaction, ils passent souvent sans discontinuer d'un support numérique à un autre » (Rollot, 2012 : 77). Fortement confrontés aux TIC depuis l'enfance, ils sont supposés s'adapter « naturellement » aux évolutions technologiques et avoir un niveau de maîtrise de ces technologies relativement élevé. Dans ses écrits de 2001, Marc Prensky pointait ainsi la singularité de la génération des *digital natives* et l'inscrivait en rupture avec les *digital immigrants*. Si, en fin de décennie, il nuance quelque peu ses propos considérant qu'avec le temps tous en viennent à s'adapter à cet environnement, il ne revient cependant pas sur l'idée initiale d'une aisance accrue des natifs du numérique dans cet environnement (Thomas, 2011). Or, c'est la génération antérieure qui est à l'origine de la plupart des technologies utilisées actuellement. C'est pourquoi des chercheurs tels Ellen Johanna Helsper et Rebecca Eynon (2009) critiquent l'idée d'une génération numérique fondée sur la notion d'âge, arguant qu'il conviendrait davantage de prendre en compte les compétences et activités. Définissant un *digital native* comme « someone who multi-tasks, has access to a range of new technologies, is confident in their use of technologies, uses the internet as a first port of call for information and—given the educational focus of this article—uses the internet for learning as well as other activities » (Helsper; Eynon, 2009 : 506), leur recherche souligne, au-delà de l'âge, le rôle du genre, de l'éducation, de l'expérience, et de la palette d'usages. Bien que les jeunes se servent davantage de l'internet que leurs aînés, ces auteurs n'hésitent ainsi pas à revenir sur la pertinence d'une telle dichotomie dans la mesure où des divergences « intragénérationnelles » et des similarités intergénérationnelles sont repérables.

Ce n'est donc pas tant le fait d'utiliser ou pas les TIC que les types d'usages qui semblent varier selon l'âge comme le soulignent également les résultats de l'enquête *PEW Internet And American Life Project* présentée par Sydney Jones et Susannah Fox (2009). En effet, ces derniers pointent que les 18-32 ans se servent davantage de l'internet à des fins d'activités sociales et de divertissement tandis que les adultes plus âgés en font davantage usage dans le cadre de la recherche d'information, l'échange de courriels et les achats en ligne. D'où la nécessité qui s'impose souvent de préciser les technologies et types d'usages dont il est question pour éviter les confusions potentiellement engendrées par

l'acronyme TIC (Moeglin, 2010). Cependant, même concernant une technologie particulièrement associée aux jeunes comme les sites de réseaux sociaux, force est de constater qu'ils ne sont pas uniquement l'apanage des plus jeunes peut-être en ce sens où « ils offrent un moyen d'émanciper les publics d'une relation trop verticale et passive avec les institutions traditionnelles de l'espace public » (Cardon, 2011 : 147).



Graphique 2. Fréquentation des sites de réseaux sociaux par tranches d'âges aux États-Unis⁴.

La distribution ci-dessus met en avant l'absence de sites réservés à une tranche d'âge particulière malgré des proportions variables selon les sites et, dans tous les cas, une présence moindre à partir de la soixantaine. Sharon Stoerger (2009) propose ainsi de remplacer la dichotomie entre *digital natives* et *digital immigrants* par la métaphore du *melting pot* plus à même de rendre compte des différents usages et stades évolutifs de compétences des uns et des autres.

Enfin, une enquête de 2008 (Corrin, Bennett, Lockyer, 2010) sur les étudiants de première année en Australie fait ressortir que la majorité considère son

⁴ Source : Pingdom, 2012. Report : *Social networks demographics*. Accès : <http://royal.pingdom.com/2012/08/21/report-social-network-demographics-in-2012>. Consulté le 3 décembre 2012.

niveau d'habileté concernant les technologies comme intermédiaire, moins d'un quart estimant avoir un niveau avancé. Cette recherche montre également que, contrairement aux taux élevés d'usages quotidiens des TIC dans la sphère sociale ou de loisir, le taux d'usage concernant le travail universitaire est particulièrement faible, exception faite de la recherche d'information et des environnements d'apprentissage souvent utilisés de façon quotidienne. Plus précisément, une grande disparité est constatée entre la forte activité de communication et les différents usages potentiels non mis en œuvre par les jeunes, tels que ceux de construction de site web, d'écriture de blog ou usages de flux RSS mais aussi, pour un grand nombre, d'achat/vente en ligne ou de transactions bancaires.

Ainsi, à l'instar d'autres recherches, les résultats de cette enquête, menée dans des établissements australiens, remettent en cause l'idée d'une génération non seulement distincte des précédentes mais aussi homogène et compétente dans ses usages technologiques. Qu'en est-il en France ?

Méthodologie d'enquête

Approche théorique

L'ensemble des désignations alliant génération, technologie et nécessité de révolutionner l'enseignement supérieur sont des métaphores qui ne découlent pas de résultats d'enquêtes et ne font pas l'objet de démonstrations précisant la manière dont se serait constituée cette nouvelle génération. Les recherches sur cette supposée génération numérique sont plutôt critiques et principalement anglo-saxonnes. Les études françaises susceptibles de s'en rapprocher se fondent sur ce qui est généralement dénommé la sociologie des usages sociaux « définis comme les *patterns* d'usages individuels ou collectifs (strates, classes) qui s'avèrent relativement stabilisés sur une période historique, à l'échelle d'ensembles sociaux plus larges (communautés, sociétés, civilisations) » (Jauréguiberry, Proulx, 2011 : 25). Dans ce domaine, les recherches ont d'abord concerné la sphère des usages domestiques en pointant les « ruses » (De Certeau, 1980) et les logiques (Perriault, 1989) à l'œuvre dans l'appropriation et le détournement des technologies par les usagers. Elles tendent désormais à davantage interroger le champ de l'éducation et de la formation, en prenant notamment en compte les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation (TICE). Elles soulignent également les écarts existants entre attentes des concepteurs de dispositifs et pratiques de formation, tout comme entre attentes gouvernementales et systèmes scolaires ou pratiques enseignantes (Chaptal, 2007 ; Papi, 2009). Afin d'élargir la sphère de compréhension, cette approche se prolonge désormais dans une sociologie des non-usages, cherchant à dépasser les notions d'inégalités ou fractures numériques, souvent liées à des questions d'équipement, pour comprendre les rationalités (Kellner, Massou, Morelli,

2010 ; Von Pape, Martin, 2010) ou logiques de non-usages situées (Papi, 2012). À l'instar des travaux critiques sur l'idée de « *digital natives* », ces recherches questionnent ainsi les corrélations et écarts entre imaginaires et usages sociaux. Elles constituent le fondement théorique de notre démarche.

L'enquête et ses données

Alors que l'ensemble des statistiques existantes met en évidence que les jeunes – et notamment ceux ayant fait des études – sont les mieux équipés et les principaux usagers des TIC, il semble pertinent de s'intéresser aux logiques régissant les usages et non-usages que les étudiants font des technologies à des fins de loisir aussi bien que d'apprentissage afin de voir dans quelle mesure leur rapport aux TIC en fait un public particulier pour l'université. Cependant, la difficulté à saisir un public, mise en relief par la sociologie des publics, apparaît très clairement lorsqu'on cherche à cerner celui de l'université. Entre étudiants inscrits en formation initiale ou continue, en formation généraliste ou professionnelle, suivant des cours en présence ou à distance, dont les parents sont cadres ou ouvriers, etc., il semble fort difficile de dresser une image précise de ce public. Étudier un public implique avant tout de le délimiter et de prendre en compte, autant que possible, son histoire en ce sens où « un public se constitue progressivement sur la base d'habitudes antérieurement acquises » (Sorlin, 1992). D'où la restriction de la recherche ici menée aux étudiants inscrits à l'Université de Picardie Jules Verne en 2011-2012 dont nous proposons d'interroger les représentations, pratiques et compétences numériques. Pour ce, nous disposons de deux types de sources : d'une part, l'ensemble des résultats des étudiants dans les différents domaines de compétences du C2i (certificat informatique et internet) et, d'autre part, les réponses données par les étudiants à deux questionnaires sur les goûts, fréquences et types d'usages des TIC. Il est demandé aux près de 4 300 étudiants préparant le C2i de remplir le premier questionnaire au terme des deux séances de présentation du C2i en salle informatique et après le passage du test de positionnement. Le second questionnaire est, quant à lui, à renseigner une fois l'ensemble de la formation achevée. Dans les deux cas, les étudiants sont invités mais non contraints à porter les réponses, en salle informatique ou chez eux selon la gestion du temps des séances. Les données de cet article proviennent principalement du questionnaire de début de formation auquel ont répondu près de 1 700 étudiants, et plus rarement de celui de fin de formation complété par près de 1 250 étudiants. Nous analysons ces résultats à l'aide de tris à plat et de tris croisés réalisés avec *Moddalisa*. Le caractère essentiellement déclaratif des réponses recueillies doit toutefois inviter à une certaine prudence dans l'interprétation des résultats, les réponses pouvant être altérées par tout ce que le répondant sait de son interlocuteur, de son statut et de ses activités au sein de l'établissement, par les attentes ou desseins qu'il lui prête (Rosenthal, Jacobson, 1968).

62 % des étudiants ayant répondu au questionnaire de début de formation sont des femmes (elles représentent 56,7 % des inscrits en licence et, plus particulièrement, 55,2 % des inscrits en L1). Ils ont majoritairement entre 17 et 22 ans et ont presque tous effectué la majorité de leur scolarité en France. Issus à 78 % de baccalauréats généraux (34 % S, 23 % ES, 21 % L), 89 % sont inscrits en première année de licence.

Des étudiants et des technologies

En termes d'âge et d'appartenance culturelle, le public étudié peut être considéré comme faisant partie d'une même « génération » et, plus précisément, de celle ayant grandi dans les années 1990 en pleine période de diffusion massive des ordinateurs de bureau puis du téléphone portable⁵. Nous allons cependant voir que ces étudiants n'en ont pas pour autant développé une maîtrise innée et uniforme de la manipulation des technologies.

Dépendants des TIC ?

Comme le mettent en avant les statistiques portant sur des échantillons plus vastes, parmi les 1 700 répondants, à un ou deux pour cent près, le public de primo-entrant à l'Université de Picardie Jules Verne (UPJV) est doté de téléphone portable, ordinateur et connexion internet. Cependant, contrairement à l'idée de génération numérique, on remarque que ces jeunes Picards ne sont, pour la majorité, pas nés dans un environnement riche en TIC. Le tableau ci-dessous montre que près d'un quart semble même ne pas avoir eu de téléphone ou ordinateur portable, avant son entrée à l'université, ce qui s'explique sans doute en partie par le fait que la Picardie est une région plutôt pauvre (Evrard, 2008) et que la démocratisation de l'équipement touche en dernier les moins aisés (Bigot, 2007).

Durée en années	< 1	[1- 2[[2-4[[4-9[[9-14[>14	« pas encore »	« je n'en veux pas »
Équipement								
Téléphone portable	21%	14%	22%	40%	2%		0.5%	0.5%
Ordinateur de bureau	2%	4%	11%	31%	11%	10%	31%	< 0.5%
Ordinateur portable	24%	23%	29%	10%	1%	<0.5%	13%	<0.5%
Internet	7%	7%	19%	50%	15%		2%	

Tableau 2. Taux d'équipement selon la durée de la possession (périodes liées aux étapes scolaires).

Si 81 % déclarent se servir de l'ordinateur une à plusieurs fois par jour, seulement 8 % confient passer la majorité de leur temps à l'utiliser tandis que 13 % sont loin

⁵ En n'étudiant pas un public né dans les années 1980 mais 1990, nous évitons le biais lié au décalage de diffusion des technologies entre les États-Unis (d'où vient cette idée de génération numérique) et l'Europe.

de s'en servir au quotidien. Par contraste avec l'image du jeune constamment connecté et engagé simultanément dans de multiples communications, il apparaît que moins de la moitié des étudiants déclare échanger des courriels, utiliser des *chats*, ou communiquer sur les forums ou sites sociaux au quotidien. Ainsi, pour détailler ce dernier item, alors que les jeunes sont supposés utiliser grandement les sites sociaux, si « voir ce qu'il se passe sur mes réseaux sociaux » est effectivement le principal motif de connexion pour 35 % des étudiants et que 38 % communiquent fréquemment sur les sites sociaux, 16 % déclarent ne jamais les utiliser et cela reste occasionnel pour 48 % dont la moitié s'y connecte mais sans poster d'information personnelle.

Ainsi, aux dires des étudiants, même si leurs loisirs évoluent avec les TIC et que surfer sur l'internet est devenu leur principal passe-temps, cette montée en puissance d'activités en ligne tout comme le *chat* ou la pratique du jeu vidéo ne semble pourtant pas condamner les activités plus traditionnelles comme la lecture, le sport ou la sortie entre amis.

Activité Durée hebdomadaire	Lecture (loisir)	Télévision	Internet (surfer)	Chat	Jeux vidéo	Activité sportive	Sortir avec des amis
< 1h	28%	28%	2%	49%	68%	34%	14%
1-4h	50%	26%	21%	33%	18%	41%	43%
5-9h	16%	26%	30%	10%	7%	11%	27%
10-19h	5%	16%	27%	5%	4%	12%	12%
20h et plus	1%	4%	20%	3%	3%	2%	4%

Tableau 3. Temps hebdomadaire consacré par les étudiants à différents loisirs.

Loin d'une génération unifiée et caractérisée par un usage constant des TIC, se dessine un tableau très nuancé dont les « accrocs » aux technologies numériques, certes présents, n'occupent pas la place centrale. Qu'en est-il de leurs usages des TIC dans leurs études ?

Une maîtrise des TIC favorable aux apprentissages ?

Alors que les messages et alertes instantanées envahissent de plus en plus les différentes activités et opèrent un brouillage des sphères, la génération numérique est supposée multitâche. Or, s'il est fréquemment observé que les jeunes font plusieurs choses à la fois leurs capacités à la simultanéité sont remises en cause : « Les tâches qui demandent de la réflexion, de la planification, de la mémoire ou de la créativité ne peuvent pas être superposées, car elles font appel à des structures cérébrales communes » (Lachaux, 2011 cité par Rollot, 2012 : 89). D'où l'appréhension de la multiactivité comme un problème davantage qu'une bénédiction par bon nombre d'enseignants observant l'incapacité de leurs élèves à rester concentrés sur la réalisation d'un travail (Rosen, 2012). Pourtant, l'échec scolaire ne semble

pas avoir augmenté subitement avec la généralisation des technologies. De fait, les représentations du jeune faisant ses devoirs sur ordinateur, tout en écoutant de la musique, surfant sur l'internet et clavardant, ne semblent pas non plus résister aux faits tels qu'ils ressortent des déclarations des étudiants de l'UPJV.

<i>Lorsque vous faites vos devoirs ou que vous apprenez une leçon, dans quel contexte travaillez-vous le plus fréquemment ?</i>
Je suis seul(e) au calme : 66%
Je suis avec des amis : 3%
Je suis seul(e) et écoute de la musique en même temps : 19%
Je suis seul(e) et regarde la télévision en même temps : 3%
Je suis seul(e) et chatte ou téléphone en même temps : 1%
Je suis seul(e) et surfe sur internet en même temps : 3%
Je suis en famille : 1%
Je suis à la bibliothèque : 4%

Par ailleurs, si l'échange de *sms* ou *mms* est très répandu et fait partie, avec l'appel vocal, de ce que nous considérons comme un usage classique du téléphone, celui des autres applications multimédia (photo, vidéo, musique, film) ou numérique (*mail*, recherche d'information, sites sociaux, *podcast*) n'est pas le fait de l'ensemble des étudiants et l'usage du téléphone pour apprendre ou réviser des cours reste rare.

Classique	Multimédia	Numérique	E-Learning
39%	21%	36%	3%

Tableau 4. Types d'usages du téléphone portable par les étudiants.

Ces réponses sont, là encore, loin de la représentation de jeunes ne pouvant s'empêcher d'être multitâches et préférant travailler de façon collaborative et connectée en tout temps et lieux... En effet, leur première source de travail reste, comme pour leurs prédécesseurs, le cours, la seconde est fréquemment les manuels, l'internet n'intervenant souvent qu'en troisième place.

Je cherche dans/auprès de Résultats en %	le cours	les manuels ou livres	les ouvrages ou revues en bibliothèque	moteur de recherche généraliste	base de données spécialisée	ma famille	mes amis	un professeur
1. Je commence par	87	14	4	16	9	3	4	6
2. Ensuite	6	54	12	40	22	8	15	9
3. Puis	2	13	23	29	25	14	22	14
4. Si je n'ai encore pas trouvé	2	8	22	8	19	22	27	24
5. Enfin, mon dernier recours est	1	3	27	2	11	34	18	36
Non mentionné dans les 5 étapes	2	8	12	5	14	19	14	11

Tableau 5. Démarches de recherche d'information lors de la réalisation d'un travail scolaire

Tandis que les études sur la recherche d'information en ligne des jeunes font ressortir que, contrairement aux adultes, les jeunes ne se sentent pas perdus au vu de la quantité d'information disponible (Aillerie, 2012) et que cette pratique fait partie des apprentissages scolaires dès le primaire notamment dans le cadre du B2i (Martin, 2005), la recherche sur l'internet n'apparaît pas dans les

premiers résultats⁶ bien que 85 % d'entre eux aient Google en page d'accueil de leur ordinateur. La place de la recherche en ligne est peut-être explicable par l'incertitude portant sur la validation des informations. En effet, celles émises ou proposées par l'enseignant sont considérées comme fiables alors qu'ils ne sont pas toujours capables de juger la pertinence et la qualité des ressources recueillies sur l'internet et ce, d'autant plus qu'avant la préparation du C2i leurs compétences en recherche documentaire se limitent souvent à une juxtaposition de mots dans la barre de recherche simple de Google ou Wikipédia (Roselli, 2010 ; Aillerie, 2012 ; Delecroix et Caron, 2012)⁷. Ainsi, l'idée clé selon laquelle les jeunes maîtrisent les technologies semble, elle aussi, pouvoir être quelque peu remise en cause.

Niveau	Néophyte	Débutant	Familier	Maîtrise	Familier maîtrisant 1 type d'appli	Expert
Domaine						
Informatique	6%	22%	52%	13%	6%	1%
Internet	4%	9%	52%	30%	3%	2%

Tableau 6. Niveau de compétences en informatique et internet déclaré par les étudiants

Si la majorité des étudiants est familière des technologies, peu se sentent experts de telle sorte que plus de la moitié déclare souhaiter développer de nouvelles compétences dans le domaine. La préparation du C2i est donc potentiellement bienvenue pour une majorité, d'autant plus que la moitié des étudiants n'obtient pas la moyenne au test de positionnement. Par la suite, malgré les cours et l'encadrement mis à disposition, les activités paraissent difficiles voire très difficiles à 30 % des étudiants, de même pour 59 % en ce qui concerne l'évaluation théorique prenant la forme d'un QCM⁸. Là encore, les impressions des étudiants se traduisent quelque peu dans les faits dès lors qu'année après année moins de la moitié d'entre eux obtient son certificat à l'issue de la formation et que les résultats les plus faibles concernent le travail collaboratif en ligne et la présentation de données sous PAO ou page web, activités créatives dépassant souvent les compétences des étudiants qui, pour seulement 11 % ont un blog et 5 % un site web, tandis qu'un tiers dit ne pas savoir comment créer blog ou site web.

⁶ Elle arrive cependant avant les demandes aux proches repérées comme importantes pour les étudiants en face à face (Vayre et al., 2011).

⁷ Delecroix et Caron (2012 : 2) observent que les difficultés perdurent au-delà de l'épreuve du C2i portant sur la recherche d'information (B2 dans le référentiel de 2008 ou D4 dans celui de 2011) : « des confusions graves demeurent chez certains qui assimilent le navigateur Mozilla à un moteur de recherche ou qui recherchent des thèses françaises sur le sujet non soutenues à l'Université d'Auvergne de Clermont-Ferrand en tapant un nom de ville au hasard sur Google et en recherchant dans le catalogue de la bibliothèque de l'université locale. ». En dépit de la persistance de lacunes, le travail effectué à l'université (notamment lors de la préparation du C2i) semble porter ses fruits à l'UPJV puisque c'est dans ce domaine que les résultats sont les meilleurs avec une moyenne allant de 13,5/20 pour les étudiants d'économie gestion à 17,5/20 pour ceux inscrits dans les filières de santé.

⁸ Et encore, s'agit-il des étudiants répondant au questionnaire final et donc, n'ayant pas abandonné en cours de route.

Si le public actuel de formation initiale est natif du numérique au sens où il connaît les TIC depuis son enfance, force est de relever dans le cas des étudiants inscrits à l'UPJV en 2011-2012, qu'il n'en est ni dépendant, ni expert. Dès lors, quelle place accorder aux TIC dans la formation universitaire ?

Obélix ou la petite poucette...

Des évolutions sociales aux pratiques de formation : l'impossible oubli du temps

Un décalage est fréquemment pointé entre la rapidité d'insertion des TIC dans l'ensemble des pratiques quotidiennes et les limites des usages en milieu universitaire. De fait, alors que les jeunes sont supposés préférer les ressources multimédias aux écrits linéaires, dans le cadre de la préparation au C2i, les étudiants tendent à délaisser les *screencasts* de 2 à 5 minutes au profit de cours *pdf*, qui, en dépit de leur longueur rébarbative, permettent, grâce à la fonction « recherche » un aboutissement rapide à la réponse souhaitée. Si les pratiques instrumentées usuelles influencent les pratiques étudiantes, comme en témoigne cette recherche par mots-clés conforme aux habitudes prises dans l'usage des moteurs de recherche, elles mettent également en relief la limite de la portée des TIC dans un contexte où le public de l'université, étant généralement scolarisé depuis une quinzaine d'années, a développé un habitus de recherche de « la bonne réponse » (Papi, 2012). Chercher à modifier les pratiques des étudiants et enseignants actuels implique de les comprendre. Pour ce, il convient de prendre en compte les valeurs, méthodes et pratiques développées dans le temps. Il est ainsi possible d'observer une corrélation significative entre les usages de l'ordinateur au lycée et la fréquence d'utilisation d'un ordinateur par les étudiants primo-entrants :

Tableau : %. $\chi^2=16,4$ ddl=6 $p=0,012$ (Très significatif)

Fréquence actuelle d'usage de l'ordinateur	Au moins une fois par jour	Au moins une fois par semaine	Rarement voire jamais	Total
Usage de l'ordinateur au lycée				
Dans différents cours et différentes situations	24,5	2,0	0,4	26,8
Uniquement au CDI, pour la recherche d'information	25,4	3,0	0,5	28,8
Uniquement dans le cadre d'un cours spécifique ou de pauses	28,0	2,7	1,0	31,7
Jamais	10,4	1,5	0,7	12,6
Total	88,3	9,2	2,5	100,0

Tableau 7. Tri croisé de l'usage de l'ordinateur au lycée et de la fréquence actuelle d'usage de l'ordinateur.

Nous constatons que l'usage de l'ordinateur au lycée existe, mais de façon modérée, et paraît corrélé à la fréquence d'usage de l'ordinateur des étudiants de première année. Si la grande majorité des jeunes se sert

quotidiennement de l'ordinateur, le facteur éducatif est donc davantage lié à la fréquence et au contexte d'usage qu'au facteur générationnel. Ceci apparaît encore plus clairement dans le tableau suivant croisant de façon plus détaillée les usages de l'ordinateur au lycée et le fait d'utiliser un ordinateur pour faire ses devoirs :

Tableau : %. Khi2=90,5 ddl=25 p=0,001 (Très significatif)

Faire ses devoirs sur ordinateur	Oui, systématiquement	Parfois, pour l'ensemble du travail	Parfois, juste pour la recherche d'information	Parfois, juste pour la rédaction de devoir/dossier	Seulement dans le cadre d'un cours particulier	Jamais, livres et copies manuscrites suffisent	Total
Usages de l'ordinateur au lycée							
Dans différents cours	4,8	7,3	9,4	2,9	1,4	0,9	26,8
Uniquement dans le cours d'informatique	1,6	3,3	6,1	2,0	1,5	1,3	15,8
Uniquement dans un cours (autre que l'informatique)	1,1	1,9	3,7	0,8	0,8	0,9	9,2
Uniquement au CDI	2,9	5,2	14,9	2,7	1,0	2,1	28,8
Uniquement durant les pauses	0,8	1,8	2,7	0,8	0,1	0,5	6,7
Jamais	2,4	1,9	4,5	1,1	1,3	1,3	12,6
Total	13,7	21,4	41,3	10,3	6,2	7,0	100,0

Tableau 8. Tri croisé de l'usage de l'ordinateur au lycée et du fait de faire ses devoirs sur ordinateur.

Finalement, les étudiants faisant systématiquement leurs devoirs sur ordinateur sont rares et l'influence des situations et attentes scolaires apparaît clairement. Ainsi, même si la culture numérique est sociale et, en ce sens, existe en dehors de l'institution scolaire ou universitaire, on voit que cette dernière exerce une influence indéniable sur les usages des étudiants, ce qui invite à ne pas oublier le rôle que jouent les enseignants ou plus généralement les adultes dans la prescription des usages technologiques (Casilli, 2011).

La prise en compte d'un public hétérogène

Tandis que la majorité des enseignants du supérieur fait partie des « *digital immigrants* », Marc Prensky (2001a et b), Diana G. Oblinger et James L. Oblinger (2005) et d'autres, invitent à changer les pratiques pédagogiques en mobilisant les outils d'aujourd'hui et de demain avec un souci d'adaptation aux caractéristiques d'étudiants considérés comme pensant, s'amusant voire travaillant avec les technologies. Enseigner aux étudiants actuels impliquerait donc, notamment, d'aller plus vite, d'être moins dans la progression linéaire que l'accès aléatoire, d'utiliser les jeux sérieux et autres environnements interactifs ; en bref, de s'adapter à de nouveaux styles d'apprentissage influencés par l'habitude de jouer aux jeux vidéo (Prensky, 2001b) et de rechercher de l'information sur l'internet plutôt que de l'acquérir passivement (Tapscott, 1998 ; Barnes, Marateo, Ferris, 2007). Or, comme nous venons de le voir, le transfert de pratiques est plus délicat qu'il n'y paraît en raison des différences de technologies ou ressources mises en œuvre, des habitudes acquises au long du parcours scolaire et, très certainement, de la divergence des motivations entre loisir et travail scolaire. S'il convient d'adapter l'enseignement au public du *xxi*^e siècle, mieux vaut donc prendre garde de ne

confondre mythe et réalité, afin de se focaliser sur les compétences dont ces « *digital naïves* » (Baron, Bruillard, 2008) ont et auront besoin pour leurs études et insertion professionnelle et, ce faisant, sur les modèles pédagogiques qui semblent propices au développement des compétences visées, davantage que sur les compétences supposées acquises. En effet, dans ce dernier domaine les choses ne sont encore pas stabilisées, les compétences ne sont pas généralisées et pour cause : à leur entrée à l'université peu d'étudiants ont bénéficié de cours approfondis d'usage des logiciels les plus communs, ne serait-ce qu'en bureautique.

Cours informatique	Jamais	Quelques notions	Cours approfondis
Bureautique	23.6%	55.6%	20.8%
Recherche documentaire	20.5%	60%	20.5%
PAO	47.5%	43.3%	9.2%
Programmation	68.7%	26.4%	4.9%
Communication	50.9%	40.4%	8.7%

Tableau 9. Suivi de cours d'informatique avant l'entrée à l'université

Ainsi, un peu plus de la moitié des étudiants disent avoir appris seuls à se servir d'un ordinateur « en bidouillant », les autres ont appris à l'école ou avec l'aide de leurs amis ou famille. Or, souhaiter mobiliser les TIC dans les pratiques de formation implique une maîtrise des instruments susceptible de s'avérer source d'inégalités importantes dès lors que cette dernière n'est pas prise en charge par l'institution éducative. Tombés jeunes dans la potion magique des TIC, les étudiants n'en maîtrisent pas toujours la portée et savent leurs compétences limitées. En bref, malgré leur aisance apparente dans l'usage des TIC il semble nécessaire de rester vigilant et de développer l'enseignement d'usages raisonnés et critiques des TIC. De même, cette recherche de saisie des attentes du public universitaire ne peut qu'amener à ne pas remiser trop vite l'institution avec ses murs et acteurs. En effet, *Petite poucette* (Serres, 2012) n'a pas fondamentalement changé ses attentes relativement à l'enseignement, l'apprentissage et les technologies et préfère la salle de classe à la formation à distance (OECD, 2012). Elle apprécie toutefois les possibilités offertes par les TIC et prend ainsi progressivement goût pour les dispositifs hybrides, comme en témoigne le fait, qu'au terme de leur formation au C2i mêlant présence et distance, 52 % déclarent préférer la formation hybride au tout en classe ou tout à distance. Passer d'un public fictif à un public réel incite dès lors à nuancer les positions et chercher des perspectives intermédiaires, entre l'ancrage dans les pratiques anciennes et leurs mises à mort, vers l'essor de pédagogies instrumentées usuelles.

Conclusion

Face à la démocratisation de l'enseignement supérieur, la question fréquemment soulevée depuis les années 1960 est celle de l'adaptation de l'université à la diversification de son public. La réponse apportée est alors, principalement, celle d'une multiplication des filières avec, notamment, le développement de celles

professionnelles (Papi, Compte, 2010) et d'écoles ou organismes de formations visant la réponse aux attentes sociales d'employabilité. Face à la démocratisation des TIC, les actions de l'enseignement supérieur sont de divers ordres avec un soutien aux expérimentations pédagogiques mises en œuvre dans des dispositifs considérés comme innovants (à l'instar des campus numériques au début des années 2000), la création de ressources (notamment dans les universités numériques thématiques) et de structures (telles que les universités numériques en région) ainsi que des mesures visant à favoriser l'équipement (comme, par exemple, l'opération « micro-ordinateur portable étudiant ») et la formation (prenant principalement la forme de certifications nationales telles que le C2i). Cependant :

« En France comme ailleurs, les initiatives pour équiper les établissements, soutenir la production de ressources numériques et plus accessoirement former les enseignants constituent certes des avancées, mais n'ont pas opéré comme levier pour la modernisation des systèmes d'éducation et de formation » (Endrizzi, 2012 : 6).

Peut-être une meilleure prise en compte des compétences et attentes des enseignants et étudiants favoriserait-elle davantage d'évolution et d'instrumentation (au sens de Rabardel) des pratiques universitaires. C'est pourquoi nous avons ici cherché à dépasser l'idée d'une nouvelle génération d'étudiants qui, tel Obélix tombé enfant dans la potion magique, aurait pleinement intégré le fonctionnement des TIC et, constamment connecté virtuellement, serait concrètement déconnecté de l'institution dans laquelle ils s'inscrivent pour poursuivre des études.

Cherchant à affiner notre compréhension, nous avons privilégié l'idée de public à celle de génération en ce sens où, contrairement à l'apparente objectivité de la génération basée sur l'âge, la notion de public implique d'emblée un objet et une présence du chercheur dans la construction du public ciblé (Esquenazi, 2009). Restreignant notre enquête aux étudiants inscrits en licence à l'Université de Picardie, nous avons principalement eu affaire à des jeunes femmes inscrites en LI dans différentes filières de l'UPVJ. Or, les pratiques sont susceptibles de changer selon le genre, la filière ou le niveau d'études comme le font notamment ressortir les pratiques concernant les usages de l'internet (Faurie, Almudever, Hajjar, 2004), la recherche documentaire (Roselli, 2010) ou le plagiat (Guibert, Michaut, 2011)⁹ ainsi que les résultats en termes de réussite au C2i (allant de 39 % en économie à 80 % en santé).

Partant des déclarations des étudiants de cet échantillon particulier, nous avons cherché à donner un premier contour à leurs usages des TIC pour l'apprentissage et à mettre en évidence des éléments montrant que les pratiques sont ancrées dans le temps du quotidien de même que dans les compétences et usages

⁹ Ces études tendent à mettre en relief des pratiques féminines plus vastes et plus respectueuses des droits d'auteurs ; des pratiques plus novatrices mais aussi plus de plagiat dans les filières scientifiques que dans celles de sciences humaines et sociales, ainsi qu'une transition de recherches simples sur des sites connus à des protocoles de recherches plus pointus avec l'élévation du niveau d'études.

scolaires antérieurs. Les données alors recueillies remettent pleinement en cause l'idée globale de génération numérique et, plus finement, celle d'un public complètement différent des précédents et en rupture avec ses enseignants. Certaines métaphores généralistes telle que celle de *digital natives* pourrait ainsi s'apparenter à une « instrumentalisation du public » (Helie, Champy, 2003 : 234) en ce sens où il est toujours possible de pointer les projecteurs sur les cas dont les comportements ou déclarations vont dans le sens souhaité et justifier des équipements par des fins pédagogiques couvrant parfois d'autres recherches plus mercantiles. Certes, les étudiants sont de plus en plus équipés et habitués à manipuler diverses technologies, pour autant, entre familiarité et maîtrise des TIC reste un pas qu'il semble important de franchir dans le passage souhaité vers une hybridation des modes de formation.

Si les avancées du numérique dans l'enseignement supérieur sont incontestables, leurs limites pourraient nous inciter à revenir à la vocation de service public de ces instances en favorisant l'expression du public auquel il s'adresse (Chatriot, 2007). Aussi semblerait-il judicieux d'une part, de permettre aux enseignants d'exprimer leurs attentes et de devenir acteurs des politiques de TIC – dont tend à les dépouiller le modèle de l'offre sur lequel elles sont généralement basées comme le démontrent avec précision Didier Baltazart, Nathalie Lavielle-Gutnik et Nicole Poteaux (2010) – et, d'autre part, de favoriser également l'expression des aspirations des étudiants, public destinataire mais non passif. Il convient de rester prudents et d'approfondir des projets tels que l'Agora (Université Toulouse I) ou associations telles que celles des « nouveaux étudiants » (Université Paris Descartes) créés pour participer à la réforme de l'éducation et dont les actions visent à proposer des réponses créatives concrètes aux attentes des étudiants et enseignants, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives.

Références

- Aillierie K., 2012, « Pratiques juvéniles d'information : de l'incertitude à la sérendipité », *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 49, 1, pp. 62-69.
- Baltazart D., Lavielle-Gutnik N., Poteaux N., 2010, « Les enseignants-chercheurs : possibles acteurs d'une évolution professionnelle et institutionnelle ? », Nancy, Presses universitaires de Nancy, pp. 209-226.
- Barnes K., Marateo R. C., Ferris S. P., 2007, « Teaching and learning with the net generation », *Innovate*, 3, 4. Accès : <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=382>. Consulté le 2/05/2012.
- Baron G. L., Bruillard E., 2008, « Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? », *STICEF*, 15. Accès : <http://sticef.org>. Consulté le 20/04/2011.
- Bigot R., 2007, « Une comparaison des hauts revenus, des bas revenus et des "classes moyennes". Une approche de l'évolution des conditions de vie en France depuis

- 25 ans. », *Cahier de recherche*, 238. Accès : <http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C238.pdf>. Consulté le 10/12/12.
- Bigot R., Crouette P., 2011, *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*, Rapport réalisé à la demande du Conseil Général de l'Industrie, de l'Énergie et des Technologies, (Ministère de l'Économie, de l'Industrie et de l'Emploi) et de l'Autorité de Régulation des Communications Électroniques et des Postes, CREDOC. Accès : http://www.arcep.fr/fileadmin/uploads/tx_gspublication/rapport-credoc-diffusion-tic-2011.pdf. Consulté le 6/12/2012.
- Cardon D., 2011, « Réseaux sociaux de l'Internet », *Communications*, 88, pp. 141-148.
- Casilli A., 2011, « Présentation », *Communications*, 88, pp. 5-8.
- Chaptal A., 2007, « Usages prescrits ou annoncés, usages observés, Réflexions sur les usages du numérique par les enseignants », *Document numérique*, 10, 3, pp. 81-106.
- Chatriot A., 2007, « Les transformations des services publics français au xx^e siècle : quelques repères », *Regards croisés sur l'économie*, 2, 2, pp. 55-63.
- Chevallier J., 2007, « Les nouvelles frontières du service public », *Regards croisés sur l'économie*, 2, 2, pp. 14-24.
- Corrin L., Bennett S., Lockyer L., 2010, « Digital natives: Everyday life versus academic study », pp. 643-650, in : *Proceedings of the Seventh International Conference on Networked Learning 2010*, Lancaster; Lancaster University.
- De Certeau M., 1980, *L'Invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990.
- Delecroix S., Caron V., 2012, « Compte-rendu d'expérience : quelle évaluation pour une formation de méthodologie documentaire intégrée au C2i ? », *Questions Vives*, 7, 17. Accès : <http://questionsvives.revues.org/1038>. Consulté le 4/06/2013.
- Devriese M., 1989, « Approche sociologique de la génération », *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, 22, pp. 11-16.
- Dumas P., 2004, « Les (N)TIC font-elles baisser le niveau ? », Communication au colloque *Les (n)tic : représentations, nouvelles appropriations sociales*, Dijon. Accès : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/27/15/PDF/sic_00001701.pdf. Consulté le 25/01/2009.
- Endrizzi L., 2012, « Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités », *Dossier d'actualité veille et analyse*, n° 78, ENS Lyon. Accès : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/78-octobre-2012.pdf>. Consulté le 3/12/2012.
- Esquenazi J.-P., 2009, *Sociologie des publics*, Paris, Éd. La Découverte.
- Evrard A., 2008, « Niveau de vie et pauvreté en Picardie : un Picard sur huit sous le seuil de pauvreté », *Analyses*, 23, INSEE Picardie. Accès : http://www.insee.fr/fr/insee_regions/picardie/themes/ipa/ipa23/IPA23.pdf. Consulté le 20/02/2013.
- Faurie I., Almudever B., Hajjar V., 2004, « Les usages d'internet des étudiants : facteurs affectant l'intensité, l'orientation et la signification des pratiques », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 3. Accès : <http://osp.revues.org/712>. Consulté le 17/02/13.
- Granjon F., 2011, « Fracture numérique », *Communications*, 88, pp. 67-74.
- Guibert P., Michaut C., 2011, « Le plagiat étudiant », *Éducation et sociétés*, 2, 28, pp. 149-163.

- Helie T., Champy F., 2003, « I.I. Les jeux avec la définition du public dans la production des équipements culturels », pp. 227-240, in : Donnat O., Tolila P., dirs, *Le(s) public(s) de la culture*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Helsper E., Eynon R., 2009, « Digital natives: where is the evidence? », *British Educational Research Journal*, 36, 3, pp. 503-520.
- Howe N., Strauss W., 2000, *Millennials rising: the next great generation*, New York, Vintage.
- Jauréguiberry F., Proulx S., 2011, *Usages et enjeux des technologies de communication*, Toulouse, Erès.
- Jones S., Fox S., 2009, *Pew internet project data memo*. Accès : http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2009/PIP_Generations_2009.pdf. Consulté le 26/04/2012.
- Kellner C., Massou L., Morelli P., 2010, « (Re)penser le non-usage des TIC », *Questions de communication*, 18, pp. 7-20.
- Lusoli W., Caroline M., 2009, *Young People and Emerging Digital Services: An Exploratory Survey on Motivations, Perceptions and Acceptance of Risks*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Martin T., 2005, « La formation à la recherche d'information dans l'enseignement supérieur en filière scientifique : contextes institutionnel et scientifique, exemple d'une formation à la maîtrise de l'information », *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 42, 3, pp. 190-199.
- Millette M., 2010, « Le podcasting indépendant montréalais. Un cas significatif au sein d'une culture participative en émergence », pp. 125-141 in : Millerand F., Proulx S., Rueff J., dirs, *Web social. Mutation de la communication*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Oblinger D.G., Oblinger J.L., 2005, *Educating the net generation: An Educause e-book publication*. Accès : <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>. Consulté le 26/04/2012.
- OECD, 2012, *Connected Minds: Technology and Today's Learners*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Accès : http://www.oecd-ilibrary.org/education/connected-minds_9789264111011-en. Consulté le 6/12/12.
- Moeglin P., 2010, « Les TIC(E) dans l'enseignement supérieur : questionner la question », *Questions de communication*, série actes, 14, pp. 227-242.
- Papi C., 2009, « Quels usages des technologies dans la reprise d'études à distance ? », *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 25, 1, pp. 62-79. Accès : <http://ripes.revues.org/index97.html>. Consulté le 4/06/2013.
- 2012, « Causes et motifs du non-usage de ressources numériques. Logiques d'usage des étudiants en formation initiale », *Recherches et Éducatons*, 6, pp. 127-142.
- Papi C., Compte C., 2010, « Former en adéquation avec l'évolution socio-économique : des contraintes nouvelles pour l'université », 7^e rencontre Europe-Amérique Latine sur la coopération et la formation technologique et professionnelle, Catagenas de Indias, Colombie. Accès : http://www-iut.univ-lehavre.fr/assets/doc/real/papi_compte_texte2.pdf. Consulté le 10/05/2013.
- Perriault J., 1989, *La Logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*, Paris, Gallimard.
- Prensky M., 2001a, « Digital natives, digital immigrants », *On the Horizon*, 9, 5, pp. 1-6.

- 2001b, « Digital natives, digital immigrants, Part II: Do they really think differently? », *On the Horizon*, 9, 6, pp. 1-6.
- Rey A., 2012, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Éd. Le Robert.
- Rollot O., 2012, *La génération Y*, Paris, Presses universitaires de France.
- Roselli M., 2010, « Formes de réception et d'appropriation des ressources numériques en milieu étudiant. », *Tic & société*, 4, 1. Accès : <http://ticetsociete.revues.org/824>. Consulté le 20/02/2013.
- Rosen L., 2012, « Driven to distraction : How to help wired students learn to focus », *eSchool News*. Accès : <http://www.eschoolnews.com/2012/11/13/driven-to-distraction-how-to-help-wired-students-learn-to-focus/>. Consulté le 6/12/2012.
- Rosenthal R., Jacobson L., 1968, « Pygmalion in the classroom », *The Urban Review*, 3, 1, pp. 16-20.
- Serres M., 2012, *Petite poucette*, Paris, Éd. Le Pommier.
- Sorlin P., 1992, « Le mirage du public », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 39, pp. 86-102.
- Stoerger S., 2009, « The digital melting pot: Bridging the digital native-immigrant divide », *First Monday*, 14, 7. Accès : <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2474/2243>. Consulté le 10/04/2012.
- Tapscott D., 1998, *Growing up digital : The rise of the net generation*, New York, McGraw-Hill.
- Thomas M., 2011, *Deconstructing digital natives. Young people, technology and the new literacies*, Oxon, Routledge.
- Vayre E. et al., 2011, Recherche d'informations auprès d'autrui et en dehors d'internet chez les cyberétudiants : rôle du soutien social perçu, *Le travail humain*, 74, 3, pp. 253-282.
- Vitry D., 2009, « Éclairage sur l'orientation et les parcours des étudiants », pp. 71-84, in : Pollin J.-P., dir., *Universités : nouvelle donne*, Paris, Presses universitaires de France.
- Von Pape T., Martin C., 2010, « Non-usage du téléphone portable : au-delà d'une opposition binaire usagers/non-usagers », *Questions de communication*, 18, pp. 113-144.

